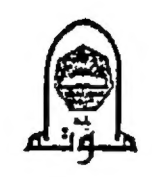


جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

تطوير أداة قياس لتقييم العلاقة السائدة بين الطلبة ومعلماتهم في مدارس المرحلة الأساسية

عماد عبدالرحمن ابراهيم السفاسفة

رسالة
مقدمة إلى
عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في القياس والتقويم قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2004م

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم(13)

إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب عماد عبدالرحمن السفاسفة بـــ:

"بناء وتطوير اداة قياس لتقييم العلاقة السائدة بين الطلبة ومعلميهم في مدارس المرحلة الاساسية"

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم.

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. موسى النبهان		2004/8/9	مشرفاً ورئيساً
د.عماد الزغول		2004/8/9	عضواً
د. ساري سواقد		2004/8/9	عضواً
د. عايد وريكات		2004/8/9	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. ذياب البدايئـــــة



MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤتة – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

إهداء

إلى والدي الكريمين لما بذلاه من جهدٍ وعناء من أجل تربيتي وتعليمي.

إلـــى زوجتـــي الغالية أم رامز لتحمّلها المشقّة والسهر لتهيئة الجو المناسب للدراســـة والبحث. وإلى ابنيّ رامز وينال اللذَين حُرِما كثيراً من حقوقهما لانشغالي عنهما بالدراسة والبحث. وإلى أخي وائل، وأخواتي. وإلى كل أقاربي وأصدقائي.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل.

عماد عبدالرحمن ابراهيم السفاسفة

شكر وعرفان

بعد إنجاز هذا العمل المتواضع بتوفيق من الله وعونه، يسعدني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى أساتذتي في هذه الجامعة العريقة، وأخص بالشكر والتقدير أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور موسى النبهان المشرف على هذه الرسالة، الذي أكرمني بقبول الإشراف عليها، وغمرني بأخلاقه الطيبة، وإعطائي من جهده ووقته الكثير الكثير، ووقف إلى جانبي موجهاً ومسدياً النصيحة، ومصوباً للدرب، فقد كان عوناً لي في كل خطوة من خطوات هذا العمل، وكان لآرائه السديدة وتوجيهاته الحافزة دور كبير في إخراج هذا العمل إلى حيز الوجود، ووصوله إلى ما وصل إليه من إعداد وتنظيم، جزاه الله عنّا خير الجزاء.

وأقدم شكري وتقديري لأعضاء لجنة المناقشة: الدكتور عماد الزغول والدكتور ساري سواقد والدكتور عايد وريكات على تفضلهم بمناقشة هذه الرسالة وإبداء الآراء والتوجيهات السديدة التي كان لها الدور الكبير في إخراج هذه الرسالة في صورتها النهائية.

وكل الشكر لوالدي العزيز الدكتور عبدالرحمن السفاسفة قدوتي ومثلي الأعلى الذي اقتفيت أثره في متابعة الدراسات العليا، والذي كان متابعاً لرسالتي وتدقيقها اللّغوي فله كل الشكر والتقدير.

كما وأشكر مديري ومديرات المدارس والمعلمين والمعلمات في محافظة الطفيلة الذين قدموا كل التعاون في الاستجابة على فقرات المقياس. كما وأشكر كل من ساهم في إنجاز هذا العمل حتى وصل إلى هذه المرحلة.

إلى كل هؤلاء أقدم شكري وتقديري واحترامي.

عماد عبدالرحمن ابراهيم السفاسفة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

تطوير أداة قياس لتقييم العلاقة السائدة بين الطلبة ومعلماتهم في مدارس المرحلة الأساسية

عماد عبدالرحمن ابراهيم السفاسفة

جامعة مؤتة، 2004

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس يستخدم لتقييم العلاقة بين المعلمين وطلبتهم في الصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الأساسية في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن، والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينة من طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة والبالغ عددها (1586) طالباً وطالبة (889 ذكور،697 إناث). كما هدفت الدراسة إلى فحص الفروق في درجة العلاقة تبعاً لمتغيري جنس الطلبة والصف الدراسي (الأول والثاني والثالث).

تمت صياغة (30) فقرة لتكوّن المقياس، وجرى تطبيقها على عينة الدراسة وتم التحقق من صدق المقياس بطريقتي: الصدق المرتبط بمحك والصدق العاملي ودلت النتائج على أن المقياس يتمتع بدرجة معقولة من الصدق. أما ثبات المقياس فقد كشفت الإجراءات المتبعة بتمتع المقياس بمعاملات جيدة من الثبات من خلال مؤشري الاتساق الداخلي والاستقرار. وقد تم التحقق من خلال التحليل العاملي على أن المقياس متعدد الأبعاد ويتكون من ثلاثة مكونات هي: التقاربية، والاعتمادية والصراع. وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي (2X3) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في علاقة المعلم بطلبته تعزى إلى جنس الطالب، وأيضاً إلى الصف الدراسي للطالب، ولم يظهر أثر لتفاعل جنس الطالب وصفه الدراسي في علاقة المعلم بطلبته وتم اشتقاق المعايير لتفسير درجة الطالب على المقياس من خلال المئينات والرتب المئينية حسب الجنس والصف الدراسي.وتبع ذلك اقتراح عدد من التوصيات ذات العلاقة.

Abstract

Developing a Scale to Evaluate the Prevailing Relationship between Students and their Teachers In the Basic Schools

Emad Abdel Ruhman Ibrahem Al-Safasfeh

Mu'tah University, 2004

This study aimed at developing a scale to evaluate the prevailing relationship between students and their teachers in the first three classes of the Basic Stage in Ministry of Education Schools in Jordan. The study also attempted to check the scale's psychometric qualities using a sample of (1586) student (889 males and 697 females) who were randomly chooses from the first three classes of the schools of Tafila Educational Directorate. It furthermore aimed at testing the differences in the relationship between the students and their teachers according to the gender and class variables.

The (30) items of the scale were formulated and applied on the sample of the study. The validity of the scale was checked up using the criterion - Related validity and the factorial validity. The result showed that the scale has a reasonable degree of validity.

The procedures that were used in developing the scale revealed that it has fairly good coefficients of reliability through the internal consistency and stability indicators.

The factorial analysis showed that the scale is multi-dimentional and consists of three subscales which are namely: the conflict, closeness and dependency. The results of the Two Way ANOVA (2X3) analysis of the scale pointed out that there are significant statistical differences in the relationship between the teacher and his/her students. These differences are because of the gender and the class of the students. No significant influence of the interaction between the gender and class of the student in the relationship between the teacher and his/her students appeared.



The criteria that were used to explain the degree of each student on the scale were drived from the percentiles and percentile ranks according to the gender and class of the students. On the light of the results many recommendations were suggested.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تمـثل جماعـة المعلميـن أول الراشـدين الذين يتعامل معهم الطفل خارج حـدود أسرته، فالمعلمون يشكلون جزء من بيـئة أكبر ينخرط فيها الطفل في بداية طفولـته المتوسـطة ألا وهي بيئة المدرسة، ويعتقد أن العلاقة بين الطالب والمعلم مهمة جدا في تقبل الطفل للمدرسـة، فهذه العلاقة يمكن أن تكون منفرة للطالب عن المدرسـة والتعليم، ويمكن أن تـكون جاذبة للطالب وتجعل اتجـاهه نحو المدرسة والمعلـم والتعلـيم إيجابـيا، إذ يلاحظ أن بعض الطلبة يحبون مادة ما لأنهم يحبون المعلـم الـذي يـدرس هـذه المادة (كفافي والضبيان وجمال الدين وكفافي ومحمد ووهـدان، 2003). وبشـكل عام، يريد الطلبة من المعلمين أن يكونوا امتدادا لآبائهم محبـيـن وبشـوشين مرحين وعادلين في تقييمهم، غير منحازين، ومساعدين لهم، وصبورين عليهم.

فـالمعلم هو المسؤول عن تقييم مستوى المتعلم، وما يتم تعليمه له، وبالتالي فإنـه يعد جزءاً من التفاعل المشترك بين الطالب والعملية التعليمية التعلّمية، وبدونه لا يكون هناك اتصال بين الطالب وهذه العملية، فهو يشكل عامل حفز لهذا التفاعل، بحيـث يكون مسرّعاً له نحو الأمام، مما يؤثر بالتالي على نوع نتاجات ومخرجات هـذا الـتفاعل والتـي بدورهـا تؤثر في اتزان النظام التربوي، لهذا اهتم العلماء والباحـثون بدراسـة الـتفاعلات المباشـرة وغـير المباشرة بين المعلم والطالب (Jones,1988).

إن أولويـات إعداد الإنسان في المؤسسات التربوية ليس مرهونا بأي حال مـن الأحـوال بالعملـية الـتربوية في جانبها المعرفي الذي يتعلق بنقل المعلومات والمعـرفة إلـى أبنائنا الطلاب فقط، لا بل إن ذلك يعتمد إلى حد كبير على طبيعة العلاقات السائدة في إطار هذه المؤسسات، وعلى طبيعة التفاعل الذي تقتضيه معايير وأنمـاط هـذه العلاقات. إن نقل المعرفة هو وظيفة من وظائف المؤسسات التربوية

المتــنوعة، وهذه المؤسسات تعد مجتمعا مصغرا من المجتمع الكبير، وهذا المجتمع الصــغير يتميز بنظامه الخاص وفعالياته الخاصة. فعند دراسة العلاقات الاجتماعية فــي هذا المجتمع الكبير فإن العلاقة التربوية والتفاعل التربوي في إطار المؤسسات التربوية يشــكلان صورة مصغرة لما يحدث في المجتمع الكبير(وطفة، 1993).

تلعــب العلاقــات بيــن الطلــبة والبالغين دورا أساسيا في تطوير الكفايات الأكاديمــية والاجتماعــية والوجدانــية فــي مرحلة ما قبل المدرسة وخلال سنوات الدراســة الأساســية والمتوسطة (Birch &Ladd, 1997; Pianta, 2001; Pianta & Walsh, 1996; Wentzel, 1996). بالإضافة لذلك، تُعد العلاقة بين المعلم وطلبته في المدرســة بمــثابة الــدورة الدموية في جسم الإنسان. فهي مؤشر على حيوية الأداء ودليل استمراره، ومن خلال هذه العلاقة، يشعر الطالب بانتمائه إلى المدرسة، وتنمو لديه اتجاهات إيجابية نحو كل من عمليتي التعلم والتعليم والمدرسة.

مــن هنا، كان لا بد من توفر الجهود نحو قياس العلاقة القائمة بين المعلمين وطلبــتهم، ليتســنى تطويرها على نحو أفضل. لذلك، تكمن الأهمية الاستثنائية لهذه الدراسة في كونها محاولة قياس ثلاثة أنماط من العلاقة السائدة في الصفوف الأولى الأساســية بيــن المعلمين والأطفال، نظرا لأهمية وخصوصية الأطفال في مثل هذه الفئة العمرية.

2.1 مشكلة الدراسة

لقــد بدا وجود بعض من مظاهر التنافر بين المعلمين وطلبتهم ومن مختلف المــراحل العمرية في عدد غير قليل من المدارس. وتمثل هذا في شكاوي المعلمين مــن طلبــتهم، وتذمر بعض الطلبة من بعض المعلمين من وقت إلى آخر. لقد أشار العديد من الطلبة إلى سلبية وتسلط بعض معلميهم. الأمر الذي أدّى بدوره إلى وجود الحواجز النفسية التي تفصل بينهم وبين معلميهم، والتي قد عملت بالتالي على إعاقة عملية التفاعل التربوي في إطار المدرسة ككل (وطفة، 1993).

ويلاحــظ أيضــاً مــن خلال عمل الباحث معلماً في مدارس وزارة التربية والتعليم إهمــال بعــض المعلمين لأهمية علاقتهم مع طلابهم ونوعها، إذ أن بعض المعلمين

يقومــون بأعمالهم داخل المدرسة ويعطون حصصهم بشكل جيد في الوقت الذي لا تكــون علاقاتهم مع طلابهم بالمستوى المنشود، وحتى إذا اهتم البعض منهم بالعلاقة مع الطالب، إلا أنهم في الكثير من الأحيان لا يستطيعون قياسها وإبراز حدودها على النحو المطلوب.

مــن هنا، تبرز الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة، ولاسيما في غياب وجود أداة قــياس للعلاقة بين المعلم والطالب تمتاز بخصائص سيكومترية جيدة. فمثل هذه الدراســة تســاعد فــي الكشف عن طبيعة العلاقة القائمة والتحقق من مدى فاعليتها واتخاذ القرار المناسب بشأنها.

3.1 أسئلة الدراسة

حاولــت الدراسة الإجابة عن عدد من الأسئلة ذات العلاقة وهي على النحو التالي:

1. هل علاقة المعلمة بطلبتها سمة أحادية البعد أم أنها متعددة الأبعاد ؟
2. هــل توجــد فروق ذات دلالة إحصائية في علاقة المعلمة بطلبتها تعزى إلى جنس الطالب وصفه الدراسي؟

3.كيف يمكن تفسير درجة الطالب على مقياس العلاقة بين المعلمة وطلبتها؟

4.1 أهمية الدراســة

مــن المعروف أن المعلم يحتاج دائما إلى أن يقيس نوعية علاقاته مع طلبته ليبني عليها أنشطة معينة ذات علاقة بتطوير عمليات التعلّم والتعليم. كما أن الباحث الــتربوي يتوق غالبا إلى البحث في طبيعة العلاقات بين الطالب والمعلم وأثرها في بعــض المتغيرات مثل التحصيل وتقبل المدرسة والتعلم والتعليم، والبحث أيضا عن مدى اختلاف مثل هذه العلاقات تبعا لجنس المتعلم وغيرها من المتغيرات الأخرى.

ونظــرا لغياب المقاييس والأدوات المناسبة لتقييم علاقة المعلم بالطالب في عالمــنا العربــي عمومــا وفي الأردن على وجه الخصوص، كان لا بد من تطوير مقــياس عربي يستخدم في تقييم العلاقة بين قطبي العملية التعلمية والتعليمية أي بين الطالب والمعلم. وعليه، تكمن الأهمية لهذه الدراسة في كونها محاولة لتطوير مقياس

لقياس نوعية العلاقة السائدة في الصفوف الأساسية الأولى بين المعلمات والطلاب نظراً لأهمية وخصوصية الأطفال في هذه الفئة العمرية، كي يتسنى للباحثين استخدامه في الدراسات في البيئة الأردنية بشكل خاص والعربية بشكل عام.

ونظراً لما لهذا الموضوع من أهمية في نظامنا التربوي الذي يتطلع في المرحلة الحاضرة إلى تبني الأسلوب العلمي فيها سبلاً لتطويره وتقدمه ، فقد رأى الباحث تناول هذا الموضوع بالدراسة .

5.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير مقياس يستخدم لقياس العلاقة بين المعلمين وطلبتهم في الصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الأساسية في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن. والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينة من طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة الطفيلة. كما تهدف الدراسة إلى فحص الفروق في هذه العلاقة تبعا إلى متغيري جنس الطلبة (ذكور، إناث) والصف الدراسي (الأول والثاني والثالث). كما أنها تهدف أيضا إلى فحص مدى الارتباط بين الدرجات على المقياس ككل من ناحية وأبعاد المقياس من ناحية أخرى.

الفصل الثاني

الإطار النظري الدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

إن العلاقات هي عملية التفاعل بين فردين أو أكثر، وقد تكون هذه العلاقات سيئة أو طيبة بمقدار ما تنطوي عليه من ثقة متبادلة بين الأطراف بعضهم البعض ومن احترام وتعاون بنَّاء. فالعلاقات الإنسانية والتي تسمى أحيانا بالعلاقات بين الأشخاص هي مجموعة من التفاعلات الاجتماعية والنفسية التي تنشأ من اتصال الفرد بالآخرين، وهي صورة تعكس نماذج الشخصية والأبعاد الاجتماعية بين الأفراد، وعمق الوجدان العاطفي، ولذلك فإن تحليلها له دلالته الموضوعية ويعطينا فهما واضحا للسلوك الإنساني وطبيعة المشكلات الفردية والجماعية التي قد ترجع إلى عوامل تتصل بطبيعة العلاقة، لا سيما وأن كل ما يجري في الحياة الاجتماعية يمكن تحليله وفقا لطبيعة العلاقات بين أفراده، لأن هذه العلاقات تؤثر في الحياة الاجتماعية للشخص وقد يكون التأثير إما سلبيا أو إيجابيًا (كفافي وزملاؤه، 2003).

تمثل العلاقات بين المعلم والطالب امتداداً للعلاقة الأبوية التي تتسم بطابع التسلط ومعاييره، حيث تأخذ العلاقة بين المعلم والطالب صورة للعلاقة بين الآباء والأبناء في مجتمعٍ تقليدي. ولكن الإشكالية هنا تكمن في أن مثل هذه العلاقة في الكثير من الأحيان تشكل عائقا أمام الإبداع ونمو الشخصية المتوازنة التي أصبحت أحد متطلبات النهوض الحضاري الديمقراطي. فبناء العقلية العلمية للشخصية المتوازنة أمر مرهون إلى حد كبير بالمجال الديمقراطي الذي يتيحه المجتمع لأبنائه وذلك عبر العملية التربوية في إطار الأسرة والمجتمع، ومثل هذه الفكرة كانت المبدأ الأساسي لفلسفة جون ديوي في كتابه المعروف بـ"ديمقراطية التعليم" . لقد أراد ديوي لمجتمعه الأمريكي أن ينهض عبر سياسة تربوية تعتمد على المبدأ الديمقراطي التربوي كفلسفة لبناء مجتمع علمي متطور،

ولأن العلــم كما يراه ديوي أمر لا يمكن أن يكون من غير أسس ديمقراطية (وطفة، 1993).

ومن خصائص العلاقة التربوية أيضا هو إضافة تراكيب أخرى للعلاقة غير المتســاوية بيــن الطفل والبالغ. فالمعلم يملك المعرفة التي لا يملكها الطالب بعد، ويمــتلك شكلا معينا من السلطة لا يملكها الطالب، كما أنه للمعلم مقاما اجتماعيا لا يتوفر لدى الطالب ذاته (ميالاريه، 2001).

لقد بات من الضروري المحافظة على عــلاقة جـيدة بين الطالب والمعلم؛ لأن مــثل هــذه العلاقــة تعمّق الشــعور بالأمان والطمأنينة اللذين يفتقدهما الطالب نتــيجة الأحداث المختلفة والمشــاكل الأســرية. ومن أهم مظاهر هذه العلاقة، تقبل الطلــبة والإحجــام عــن رفضــهم أو إهانتهم أو السخرية منهم، بالرغم من بعض الســـلوكيات الخاطــئة التي قد تبدو منهم وعليه أيضاً تشجيع الصفات الجيدة لدى الطلــبة وتعزيــزها عــن طــريق توجـيه الثناء والمديح وإظهار التعاطف والحب والاحــترام، ومشــاركة الطلبة بطرق إيجابية وملائمة في أوقات مناسبة، إذ أن مثل هذه المعاملة قد تقوي العلاقة بين المعلم والطالب.

لقــد أظهــرت نتائج بعض الدراســات أن الأطــفال الذين تعلموا في بداية حياتهم المدرسية على أيدي معلمين ديمقراطيين متفهمين لحاجات الأطفال كانوا أكثر تكــاملا فــي نموهم وأكثر تفاعلا مع الآخرين من الأطفال الذين تعلموا على أيدي معلمين متســلطين وغير ديمقراطيين، وفي الغالب تكون علاقة هؤلاء المعلمين مع طلبتهم سيئة (كفافي وزملاؤه، 2003).

كمــا تلعــب العلاقــات بين الأطــفال والراشــدين دورا بارزا في نمو القــدرات الانفعالــية والاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة في سنوات دور الحضانة، بــدءا بــالمدارس الابتدائية ثم المدارس المتوسطة. ويلاحظ أن الاستعراض الشامل لهــذه العلاقة وأثرها على الأطفال يشترط تعزيز العلاقات بين الطفل والمعلم، وبين الوالديــن والطفــل، لأن ذلك يساعد في نمو العلاقات السليمة مع الرفاق (Pianta, 2001).

يمكــن للمعلم أن يبني جسور الثقة بينه وبين طــلابه، من خلال إشــعارهم بالأمــان والعطــف والمحــبة. فعلى المعلم أن يحاورهم ويرشدهم بالطرق التربوية ليــتفاعلوا مــع عطائــه، ولا بد له أن يكسب قلب الطالب ليكســـب عقله، فالمعلم المتميز هو الذي يستطيع أن يدفع الطالب للتعلم وبذل المزيد من الجهــد وأن يحببه في العلم والبحث والمعرفة (الخضراوي، 2003).

يعــد المعلــم الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل معه الطلبة أطول ساعات يومهــم وهي حوالي سبع ساعات، لذلك يستطيع المعلم إحداث التغييرات والتعديلات التي لا يستطيعها أحد غيره، ولذلك يؤمل من المعلم أن يكون فاعلاً ونشطاً ومخططاً ومنظماً ومسهلاً ومثيراً لدافعية التعلم عند الطلبة.(قطامي، 1999)

إن عــدم وجود القدوة للطالب يعد الحلقة المفقودة بين الطالب والمعلم. تلك القــدوة التي تدفعه للاهتمام بأسباب الفشل الدراسي. وعليه يجب أن يتسم الأسلوب المتــبع فــي معاملة الأبناء الطلبة باللين والشــفقة. فالمربي الناجح هو الذي يعامل أبــناءه الطلبة معاملة قوامها المودة والرحمة. ويتجنب الشدة في التعامل معهم؛ لأن هــذا قد يؤدي إلى خلق نوع من العلاقة الحميمة بين الطــالب والمعلم، ويغرس فيه حــب المادة العلمية مما يكفل له التفوق فيها (عليان، 2003).

فالطالب يرى في معلمه المثل الأعلى والقدوة الحسنة، فهو يتشرب اتجاهات معلمه وأخلاقه، ويتقمص شخصيته في حديثه وحركاته ومشيته ولباســه، لهذا ينبغي أن يكــون المعلم كما قال ابن جماعة (1354هـ، 45-46): ممن كملت أهليته وتحققت شــهرته، وظهرت مروءته، وعرفت عفته ..... ومن أحسن الناس تعليماً، وأجودهم تفهيماً ... فمن تصدى للتدريس قبل أن تكتمل أهليته عرض نفسه للنقد والهوان، وما لا يحمد عقباه .

يعــد المعلــم أساس العلاقة بينه وبين الطالب، وذلك لأن الاتجاهات العامة للمــتعلم تتولد من شخصية المعلم ومن تعريفه لدوره كمعلم؛ فالمعلم غالبا ما يستمتع بتواصــله مــع الطلــبة، ويشــكل نحوهم اتجاهات محببة وفي المقابل، فإن المعلم المــنطوي والمنســحب قد يفضــل التقليل من تواصــله الاجتماعي، وغالبا ما يبني اتجاهات سلبية أو حيادية نحو طلابه (عويدات، 1996).

فـالمعلم الـذي يبنـي اتجاهات محببة نحو طلابه يؤثر في اتجاهات طلابه تأثـيرا إيجابـيا نحو كل من المعلم والمدرسة والإقبال على التعلّم ، أما الآخر الذي يبني اتجاهات سلبية نحو طلابه فقد ينفر الطلاب منه ومن المادة التي يدرسها.

يعـتقد بروفي وجود (Brophy and Good) أن اتجاهات المعلمين تؤثر في تفاعل المعلم والطالب، كما تؤثر التوقعات أيضا(توقعات المعلم عن الطالب). فحين يشـكل المعلم اتجاها محددا نحـو طالب بعينه فإنه غالبا ما يبدأ بمعاملة معينة لذلك الطالـب فـي غرفة الصف. فالطالب المرغوب فيه غالبا ما يعرف هذا، وغالبا ما يلاحظ ذلك زملاؤه في الصف. إن معرفة الطالب لذلك غالبا ما تؤثر في استجاباته لمعلمه، ومن المحتمل أن يسلك الطالب المحبوب سلوكا يجعل المعلم يحبه أكثر، في حين يسلك الطالب المرفوض سلوكا يجعل المعلم يرفضه أكثر من السابق. واعتمادا علـى ذلك فإن مثل هذه الاتجاهات التي شكلها المعلم طبقا لنوع الطلبة قد تزيد من تحصـيل بعضهم ورضاهم عن المدرسة، في حين قد تقلل من تحصيل القسم الآخر مـن الطلـبة، وقـد تسبب عزوفا عن الدراسة وعدم قناعة بالمدرسة لدى البعض منهم(عويدات، 1996).

ومـن هنا فإن علاقة المعلم بالطالب قد تتأثر باتجاهات المعلم نحو الطالب. الأمر الذي يستلزم من المعلم أن يعدل من اتجـاهـاته نحـو الطلبة من أجل تكوين علاقة أكثر إيجابية مع طلبته على نحو أفضل مما هو قائم (عويدات، 1996).

ويـتفق قطامـي (1989) مـع هذا الطرح عندما يقول بأنه إذا كان المعلم ديمقراطيا في تعامله مع تلاميذه وفي صفه فإن مثل هـذه الديمقراطية قد تؤثر على علاقاته مع تلاميذه تأثيرًا إيجابيا وتترك أثراً إيجابيا في هؤلاء الطلاب.

مـن ناحية أخرى فإنّ تباين تفاعل المعلمين مع الطلبة قـد يؤدي إلى تباين التحصـيل عـند الطلاب وفي سلوكهم الراشدي وأوضاعهم الاجتماعية المستقبلية، ويمكن كذلك أن يطوّر بعض الجوانب السلبية في شخصياتهم (نشواتي، 1985).

وعلـيه فـإن للمعلم وضعاً خاصاً في العملية التعليمية عموماً، فهو العنصر الحـيوي الـذي يحـتك مباشـرة بالموقف التعليمي، وبالتالي فهو الأساس في تعليم الطلاب القدرة على إنشاء العلاقات الإنسانية مع الآخرين، وهو الذي يقوم مقام الأب

أو الأم بالنسبة للطالب، وهو القدوة لطلبته في التعليم والسلوك. لذلك يجب أن يكون المعلـــم نموذجا في عقد العلاقات على أساس إنساني مع الآخرين وخاصّة مع طلابه (كفافي وزملاؤه،2003).

إن مـــن العوامـــل الفعالة التي لها دور في إيجاد تفاعل إيجابي ومثمر بين المعلـــم والطالـــب، درجـــة تقبل المعلم للتلاميذ، وهذا يحدث عندما يدرك التلميذ أن المعلـــم يفهمه ويفهم طبيعة المرحلة التي يمر فيها، ويتقبله بشكل تلقائي دون تصنع، ويظهر مشاعر إيجابية نحوه. ويعطي التقبل اهتماماً عميقاً وأصيلاً بحيث يكنه المعلم للتلمـــيذ كإنســـان دون تحفظات أو شروط أو أحكام أو تقييمات، فالتقبل هو احترام فـــردية التلمـــيذ ومعتقداته وحريته وحاجاته. وفي التقبل يؤمن المعلم بأن التلميذ ذو طبـــيعة طيـــبة، وأنـــه إنســـان بغـــض النظر عن دوافعه الحالية، وقيمه وأحاسيسه وســـلوكاته. ويرتبط تقبل المعلم للتلميذ بدرجة إحساسه إلى أي مدى يشعر أو يتفهم حقيقة ما يشعر به التلميذ الذي يظهر من خلال التواصل اللفظي أو غير اللفظي بين الطرفين (Hamachek , 1985).

ويرى سالم (2001) أن عمل المعلم الفعّال يعتبر بدون منازع مفتاح التربية علـــى اعتـــبار أن هذه المهمة الكبرى هي بيد المعلم، باعتباره ناقلاً للتراث الثقافي ومحافظـــاً علـــيه ومطـــوراً له بما يتلاءم ويتناسب مع العادات والتقاليد للأمة فهدفه الأســـاس هو أن يضع أمام الطالب المعرفة الواضحة والمميزة ويعرض له المنهاج العلمـــي بطـــريقة موضوعية بعيداً عن كل ذاتية شخصية، وينظر إلى المعرفة على أنها واحدة وعالمية وإنسانية، ويجب أن يسعى بكل جهوده الممكنة إلى تقديم المعرفة التـــي تعرضـــها المادة الدراسية للطالب بطريقة تجعل من شخصه مندمجاً ومتحداً معها، وهو مطالب ألا يتأخر في تقديم المساعدة لطلابه وذلك من خلال :

1. أن يـــربط نفسه مع تلاميذه ، فهو بذلك يتيح لهم الفرص ليفهموا أي نوع من الأفـــراد يحاول هذا المعلم أن يكون؛ وبذلك تؤثر شخصية المعلم في الطالب باستمرار.
2. أن يبيـــن لطلابه أن حل المشكلة يتطلب مجهوداً من جانب الذات ، وأنه من خلال المجهود الذاتي يمكن للذات أن تنمو وتتطور.

3. أن يساعد طلابه من خلال إرشادهم لفهم أساسيات الطريقة العلمية والتربوية.
4. أن يعمـل على بناء شخصية الطالب وتثـقيفه ليجعل حياة طلابه حياة سارة ونشيطة.
5. أن يـؤدي دور القـدوة أو المثال النموذجي لطلابه ، فهم يمثلونه ويحاكونه ويحاولون الانطباع به ، وما لا يقره يتجنبه الصغار،وما يستحسنه يأخذون به ، فـالمعلم الجـيد هو الذي يؤثر في سلوكهم وتفكيرهم ، وهو بدون شك من العوامـل المؤثرة في تشكيل قيمهم ومثلهم المستقبلية . فهو الأب لطلابه وهو القـائد لهـم ، ويستوجب عليه أن يعاملهم بإحساس أبوي ، وأن يعلمهم كيف يؤدون واجباتهم وكيف يطالبون بحقوقهم في الوقت نفسه ، فليس هناك حقوق بدون أداء الواجبات .

وقد ذكر الغزالي (بدون تاريخ) وظائف المرشد على النحو التالي :

1. أن يشفق المعلم على طلابه ، ويعاملهم مثل أبنائه .
2. أن يقـتدي بالرسـول الكريم صلى الله عليه وسلم، فهو خير معلم في تفانـيه وإخلاصـه، وعدم منّه على المتعلمين، فالمعلم الصالح يكون بمـثابة العيـن المعين لتلاميذه، لا يترك واحداً منهم إلا وقد ارتوى، وصدق رسول الله– صلى الله عليه وسلم – حيث قال :"مثل ما بعثني بـه الله به من الهدى والعلم ، كمثل الغيث الكثير أصاب أرضاً، فكان مـنها نقـية فقبلـت الماء ،فأنبتت الكلأ والعشب الكثير، وكانت منها أجـادب (الأرض الصلبة) أمسكت الماء، فنفع الله بها الناس، فشربوا وسقوا وزرعوا، وأصاب منها طائفة أخرى، إنما هي قيعان لا تمسك ماءً، ولا تنبت الكلأ، فذلك مثل من فقه في دين الله ونفعه ما بعثني الله به، تعلم وعلم، ومثل من لم يرفع بذلك رأساً، ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به" (البخاري، بدون تاريخ، 26).
3. أن يقوم بالنصح والإرشاد لطلابه ، وألاّ يبخل عليهم بذلك، ويبين لهم أن الهدف من التعليم هو التقرب من الله ونيل رضاه وذلك لأن رسالة

المعلـم من رسالات السماء التي كلف الله بهن الرسول والأنبياء لخير الناس في الدارين ، فالمعلمون هم ورثة الأنبياء.

4. أن يـنهى المـتعلم عـن سوء الأخلاق، ويزجره عن ذلك عن طريق التعريض والتلميح ما أمكن، ولا يصرح بذلك.
5. ألاّ يقـبّح العلـوم الأخـرى التي يدرسها غيره، بل يلح على المتعلم بضرورة تناول العلوم الأخرى.
6. أن يراعـي الفروق الفردية بين طلابه، بأن يعلمهم كل حسب قدراته واستعداداته وميوله.
7. أن يهـتم بصـغار المتعلميـن، ويبسـط لهم المعلومات، ويعلمهم بما يتناسب ومستوى أعمارهم.
8. أن يعمـل بما يعلم، فلا يكذب قوله فعله، وفي هذا المعنى قال سبحانه وتعـالى :"أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم، وأنتم تتلون الكتاب، أفـلا يعقلون".(البقرة:44). ويقول سبحانه وتعالى :"يا أيها الذين آمنوا لـمَ تقولـون مـالا تفعلـون، كـبر مقـتاً عـند الله أن تقولوا مالا تفعلـون"(الصـف:2,3). وقـال صـلى الله علـيه وسـلم فـي هذا المعـنى:"مـررت ليلة أسري بي بأقوام تقرض شفاههم بمقارض من نار، قلت : من هؤلاء يا جبريل؟ قال: خطباء أمتك الذين يقولون مالا يفعلون. متفق عليه، (القرضاوي، 1996).

يلاحـظ مما سبق مدى أهمية بناء علاقة جيدة بين المعلم والطالب، فهذه العلاقـة قـد تؤثر في النمو الأكاديمي عند الطلبة، وقد تؤثر في طبيعة العلاقات الاجتماعية والنمو الاجتماعي للطالب. لذلك تسعى هذه الدراسة إلى قياس نوعية العلاقة بين المعلم والطالب.

2.2 الدراسات السابقة

تعـد دراسـة علاقـة الطالب بالمعلم هدفاً من أهداف الباحثين في المجال التربوي؛ لأنها تشكل محور النظام التربوي الذي يتألف من ثلاثة عناصر رئيسة هي

الطالب والمعلم والعملية التعليمية التعلمية. وأن تفاعل هذه العناصر معا وفقاً لعلاقة ديناميــية يحــافظ على اتزان هذا النظام، ويجعل من الطالب محور العملية التعليمية التعلّمية. وفي ضوء ذلك فإن دور الطالب هو الأساس في العملية التربوية، في حين تتضـــافر العناصــــــر الأخـــرى معـــاً نحـــو تحقـــيق أقصــــى نمو ممكن للطالب (Martin,Wood & Stevens, 1988).

وقد تمكن الباحث من مراجعة عدد من الدراسات التي أمكن الحصول عليها وتتعلق بطبيعة العلاقات التفاعلية بين المعلم والطالب، والبعض الآخر منها يتعلق في بناء المقاييس لتحديد تلك العلاقات.

قام بيوريل (Buriel , 1983) بدراســــة بعنوان تفاعــل المعلــم والطالب وعلاقة ذلك بالتحصيل لدى عينة من الأطفال الأمريكيين الذي هم من أصل مكسيكي وعيــنة أخرى من أصل إنجليزي. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (99) طالباً وطالــبة مــن الصفين الرابع والخامس منهم (40) طالباً من أصل مكسيكي و (59) طالباً من أصل إنجليزي. أظهرت النتائج أن الأطفال الأمريكان من أصل إنجليزي يســتقبلون تأكيدات المعلم التي تتبع الإجابات الصحيحة أكثر من الذين هم من أصل مكســيكي، ووجد أيضا أن تأكيدات المعلم لها علاقة ذات دلالة معنوية مع تحصيل الطلــبة ممــن هــم مــن أصل مكســيكي ، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بتحصيل الطلبة ممن هم من أصل إنجــليزي. وأظهرت النتائج أيضا أن البنات أكثر احتكاكا مع المعلمين مقارنة بالأولاد الذكور.

كمــا قام هاوس وهاميلتون (Howes & Hamilton , 1992) بدراسة بعنوان علاقــة الأطفــال بمعلمي رعاية الطفولة : الاستقرار والانسجام بالتعلق الأبوي في الولايــات المتحدة الأمريكية. وقد هدفت إلى اختبار طبيعة الرعاية المعطاة ونوعية العلاقات مع الأطفال المسجلين في رعاية الأطفال، تم اختيار عينتين من الأطفال بلغ عدد الأولى (72) طفلاً، والثانية (106) أطفال ممن هم في فترة الحضانة. تم تقييم التعلق بالأم بواسطة الموقف الغريب للسلوك المتخذ في عمر أربع سنوات ، وأيضا بواســطة اختــبار Q المــتعلق بمجموعة الميولات المســتقرة مع الزمن (استقرار مجموعــة المــيولات مــع الزمن، والتي تتفاعل مع الزمن). تم قياس نوعية علاقة

الأطفال بمعلميهم بواسطة مجموعة Q للتعلق. وبعد ثلاثين شهرا لوحظ أن نوعية العلاقة بالمعلم تميل إلى الاستقرار بغض النظر عن تغيير المعلم ، وقد لوحظ أن التعلق بالأم وعلاقات المعلم غير منسجمة، ولوحظ أيضا مستوى منخفض من التفاعل بين نوعية علاقة الرعاية المعطاة من الراشد وعمر الطفل عند دخوله في رعاية الطفولة.

وفي العام نفسه، قام هاوس وهاميلتون (Howes & Hamilton , 1992) بدراسة بعنوان علاقة الأطفال مع مانحي الرعاية : الأمهات ومعلمي رعاية الطفولة. وقد هدفت هذه الدراسة إلى اختبار علاقة أطفال الروضة مع الأمهات والمعلمين، تم اختيار عينة مكونة من (110) أطفال تمت ملاحظتهم مع أمهاتهم من فترة القدوم من رياض الأطفال ولقاء العائلة، و (403) أطفال تمت ملاحظتهم مع معلميهم في رياض الأطفال وملاحظة (72) طفلاً منهم مع أمهاتهم ومعلميهم. وقد تم التوصل إلى وجود ثلاثة أصناف للعلاقات استنتجت من تلك الملاحظات وهي:العلاقة الآمنة،علاقة التناقض، وعلاقة الإحجام).وقد تلخصت نتائج الدراسة كما يلي:

أ- أن المعلمين أكثر تأثيراً واندماجاً مع الأطفال في صنف العلاقة الآمنة وأقل تأثيراً واندماجاً مع الأطفال في صنف علاقة الإحجام.

ب- الأطفال في صنف التناقض أقل تأثّراً واندماجاً بالمعلمين من الأطفال في صنف العلاقة الآمنة، وأكثر تأثراً واندماجاً بالمعلمين من الأطفال في صنف علاقة الإحجام .

وقد لوحظ أن أصناف العلاقات الثلاث متماثلة عند عينة فرعية مكونة من (23) طفلا كانوا مراقبين مع أمهاتهم خلال القدوم من رياض الأطفال ولقاء العائلة.

كما أجرى وطفة (1993) دراسة تناولت مسألة التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق مقارنة بجامعة الكويت. أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من طلاب دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق بلغ عدد أفرادها (245) طالباً وطالبة. وقد جرى مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة بنتائج دراسة سابقة أجريت في الكويت عام (1988)، تكونت أداة تلك

الدراسة من استبانة اشتملت على مجموعة من الأسئلة كمؤشرات لقياس مستوى التفاعل التربوي بين الطلاب ومدرسيهم في جامعة دمشق. أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى التفاعل التربوي بين جامعتي دمشق و الكويت فيما يتعلق ببعض المتغيرات التابعة المعتمدة.

وبعــد عامين تقريبا من دراسة هاوس وهاميلتون (Howes & Hamilton)، قام هاوس وهاميلتون وماثسون(Howes , Hamilton & Matheson , 1994) بدراسة بعــنوان علاقات الأطفال بالرفاق : الاختلاف المرتبط بمظاهر علاقة المعلم بالطفل وقــد هدفت إلى اختبار الارتباط بين كفاءات الأطفال الاجتماعية والرفاق، واختلاف مظاهر علاقات الأطفال بالمعلم لدى عينة طولية مكونة من (48) طفلاً ممن هم في عمر الأربع سنوات والمسجلين في رعاية الطفولة. تم ربط الأمن الذي يحصل عليه الطفــل مــن المعلــم ســلبياً مع السلوك العدواني وإيجابياً مع زمرة الرفاق واللعب المركــب وســلوكات الجماعة، وقد حل السلوك الاجتماعي محل السلوك الانسحابي عــند ارتباط الأمن والأمان بالمعلم في دور الحضانة. ترتبط الاعتمادية أو الاعتماد علــى المعلم في رياض الأطفال بالانسحاب الاجتماعي والسلوك العدواني، وترتبط تنشــئة المعلم الاجتماعية بشكل إيجابي مع الملاحظة العالية لقبول الرفاق. والتنشئة الاجتماعية السلبية لمعلم رياض الأطفال ترتبط سلبيا مع لعب الرفاق المركب.

كما قام بيانتا (Pianta , 1994) بدراسة بعنوان : أنماط العلاقات بين الأطفال ومعلمــي ريــاض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث هدفت إلى وصف أنمــاط العلاقــات بيــن الأطفال ومعلمي رياض الأطفال وذلك من خلال مجموعة تحليلات لاستجابة عينة مكونة من (436) طفلاً . وقد تم وصف ست مجموعات من الأطفــال هــي : المعــتمدة، والمنهمكة إيجابياً، وغير الوظيفية، والوظيفية/المعدلة، والغاضبة/المعتمدة، وغير المنهمكة. وقد أظهرت النتائج اختلافاً في هذه المجموعات مــن حيــث تكيفها في الصف الأول حيث ظهر أن المجموعة الوظيفية والمجموعة الغاضبة/المعتمدة كانت تعاني من مشاكل كبيرة. وقد بين توزيع عضوية المجموعة بيــن المعلميــن وعددهــم (26) معلماً المشاركين في الدراسة تغييراً في الصفوف

المختلفة. وقد تمت مناقشة النتائج من خلال التشابه بين علاقة المعلم بالطالب وعلاقة ولي الأمر بالطالب.

أما عويدات (1996)، فقد قام بدراسة طبيعة التفاعل الصفي بين المعلم وطلبة بعينهم ممن يحمل نحوهم اتجاهات إيجابية أو سلبية، ومدى إدراك الطلبة لهذه الاتجاهات، كما هدفت إلى استقصاء سلوك المعلمين وتفاعلهم مع الطلبة الذين شكلوا نحوهم اتجاهات إيجابية أو سلبية، ومدى إدراك الطلبة لاتجاهات المعلمين نحوهم من خلال سلوكهم الصفي الملاحظ. تكونت عينة الدراسة من (35) شعبة مدرسية اختيرت عشوائياً من الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي في محافظات عمان والزرقاء والبلقاء ومأدبا.

وقد استخدم أسلوب المقابلة (Interview) لجمع البيانات المطلوبة، حيث تمت مقابلة معلمي ومعلمات تلك الشعب، ووجهت لهم أسئلة تكشف عن اتجاهاتهم نحو طلبة معينين (المحبوب، الواعد، المهمل، المرفوض) ثم تم رصد سلوك المعلمين وتفاعلهم مع الطلبة المعنيين في (15) حصة مدرسية. تمت بعد ذلك مقابلة الطلبة المعنيين، ووجهت لهم أسئلة عن مدى إدراكهم لاتجاهات المعلم نحوهم، ومدى إدراك زملائهم لسلوك المعلم.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يتفاعلون بشكل كبير مع الطلبة الذين يحملون نحوهم اتجاهات إيجابية(المحبوب والواعد). في حين يتراجع هذا التفاعل في النوع والكم مع الطلبة الذين يحملون نحوهم اتجاهات سلبية(المهمل والمرفوض). كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلبة يدركون اتجاهات المعلمين نحوهم من خلال سلوك المعلم وتفاعله في غرفة الصف، وتبين أيضا أن معاملات الارتباط بين سلوك المعلم في غرفة الصف وإدراك هذا السلوك من قبل الطلاب كانت إيجابية وذات دلالة.

كما أجرى الصمادي (1997) دراسة بعنوان طبيعة العلاقة التربوية بين العالم والمتعلم عند الغزالي، والتي تحدث فيها عن وجهة نظر الغزالي عن طبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم. قام بتوضيح أوجه الشبه والاختلاف في طبيعة هذه العلاقة بين رأي الغزالي وما هو موجود في التربية الحديثة. ومن نتائج هذه الدراسة

وجد الباحث أن الغزالي رسم صورة مثالية للعلاقة بين العالم والمتعلم (المعلم والطالب) من خلال تعهد المعلم لتلاميذه بالرعاية والعناية بهم وتعليمهم التعاليم الدينية والأخلاق الحسنة، مشيرا إلى أهمية المعلم في العملية التعليمية التعلمية لما يتمتع به من مكانة عظيمة، إذ اعتبره نائباً للرسول في هداية الأمة. وقد تجسدت العلاقة بين العالم والمتعلم (المعلم والطالب) من خلال ما خص المعلم والمتعلم بصفات وطالبهما التحلي بها. وقد جاءت هذه العلاقة تجسيدا للرؤية الإسلامية المثلى لما ينبغي أن تكون عليه العلاقات.

كما قام هاوس وفيليبسن وفينبيرغ(Howes , Phillipsen & Feinberg , 2000) بدراسة بعنوان : ثبات علاقة الطفل والمعلم الملاحظ بين الحضانة ورياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث هدفت إلى اختبار علاقة الطلبة بمعلميهم في دراسة طولية مدتها ثلاث سنوات، ابتداءً من السنة قبل الأخيرة في مرحلة ما قبل المدرسة وحتى نهاية الروضة، تكونت العينة من (359) طفلاً كاملي البيانات و (793) طفلاً ممن تتوفر على الأقل عنهم بيانات سنة دراسية واحدة. أظهرت النتائج أن علاقات المعلمين كانت أكثر انفتاحية واعتمادية مع الإناث مما هي عليه مع الذكور، ولم يظهر أثر للعمر في تمييز المعلم لنوعية العلاقة، وأظهر تحليل باث (Path) كذلك أن نوعية إدراك العلاقة بين المعلم والطالب كانت ثابتة خلال فترة ما قبل المدرسة إلى الحضانة. وظهر أيضاً أن إدراك المعلم للتكيف الاجتماعي في المدرسة كان ثابتاً خلال هذه الفترة. كذلك تم توقع العلاقات بين المعلم والطالب في هذه المرحلة من خلال توقعات أحد المعلمين، ثم تمت مقارنة هذه التوقعات بعد أن تمت السيطرة على متغيرات مثل الجنس ، تعليم الأم ونوعية الرعاية التي تعرض لها الطفل قبل المدرسة.

وقام كسنر(Kesner , 2000) بدراسة بعنوان: صفات المعلم ونوعية علاقاته بالأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد هدفت الدراسة إلى اختبار خصائص معينة للمعلم (العرق، الجنس، تاريخ العلاقة)والأطفال (الجنس ، العرق) والتي هي فريدة للعلاقة بين الطالب والمعلم ، تكونت العينة من (903) طلاب مع (138) معلم ، حيث تمت إعادة علاقة هؤلاء المعلمين وهم ممن خدموا في الماضي مع

هـؤلاء الطـلاب من الروضة حتى الصف الخامس . وقد أشارت النتائج من خلال ملاحظـات المعلمين أن تاريخ العلاقة يرتبط ارتباطاً ذو دلالة معنوية بالتنبؤ بنوعية العلاقـة بين الطالب والمعلم والتي قدَّرها المعلم . وقد أثَّر اختلاف الجنس والعرق للمعلمين على نوعية العلاقة مع الطلبة .

كمـا قـام ميوراي و جرينبيرغ (Murray & Greenberg , 2000) بدراسة بعنوان : علاقة الأطفال بالمعلمين والارتباط بالمدرسة " بحث في الأنماط والروابط فـي الطفولـة المتوسـطة ". هدفت هذه الدراسة إلى اختبار أوجه ومظاهر خبرات الأطفـال الاجتماعـية والبيئية في المدارس ، حيث تم إكمال تصميم مقياس لتحديد نوعية علاقة (289) طفلاً من المدارس الابتدائية مع معلميهم بالإضافة إلى إدراكهم لبيئـاتهم المدرسـية، ثم وضعهم في مجموعات على أساس هذه المدركات ومن ثم أجريت المقارنات بين المجموعات على مقاييس التوافق الاجتماعي والعاطفي . وقد دلـت النـتائج إلـى وجود تشابه بين تصنيفات الطلاب في هذه الدراسة وتصنيفات باحثيـن آخرين فيما يتعلق بعلاقة المعلم بالطالب، فالطلاب الذين يتمتعون بعلاقات ضـعيفة مـع المعلميـن وبـروابط ضعيفة بالمدرسة كانت درجاتهم أقل من أولئك الأطفال الذين لهم علاقات وروابط إيجابية.

وقـام هامر وبيانتا (Hamre & Pianta , 2001) بدراسة بعنوان: العلاقات المبكرة بين المعلم والطفل ومسار المخرجات المدرسية للأطفال حتى الصف الثامن .هدفت هذه الدراسة إلى اختبار مدى إدراك معلمي الروضة لعلاقاتهم بالطلبة لمدى التنـبؤ بالمخرجات المدرسـية، وتكونت العينة من (179) طفلاً من رياض الأطفال وحـتى الصف الثامن وقد قام المعلمون بتقدير سلوك الأطفال ونوعية علاقة الطفل بالمعلم. وأيضاً متابعة البيانات من الصف الأول وحتى الصـف الثامن، ودرجـات الاختـبار المقنـن ، وتقديرات عادات العمل والتسجيلات المضبوطة. وقد وُجد أن العلاقـات السـلبية فـي ريـاض الأطفـال وإشارات الاعتمادية والصراع تتصل بالمخـرجات الأكاديمـية والسلوكية للطلبة حتى الصف الثامن خاصَّة الأطفال ذوي المشكلات السلوكية في رياض الأطفال وللذكور بشكل عام . وهذا الارتباط يبقى ذو دلالة معنوية بعد ضبط الجنس والعرق والقدرة المعرفية وتقديرات السلوك.

كما قام بيانتا (Pianta , 2001) ببناء مقياس من أجل قياس العلاقة بين الطالب والمعلم (Student-Teacher Relationship Scale, STRS) تكون هذا المقياس من (28) فقرة: (12) فقرة منها في مجال الصراع و (11) فقرة في مجال التقاربية و (5) فقرات في مجال الاعتمادية. تكونت عينة الدراسة من (1535) طفلاً من أطفال الروضة وأطفال الصفوف الثلاثة الأولى، تراوحت أعمارهم من (5) سنوات إلى (8) سنوات و(8) شهور. بلغ عدد المعلمات اللواتي أجبن عن فقرات المقياس (275) معلمةً، وكانت المتغيرات الديموغرافية للمعلمين هي الجنس والعرق. وللطلاب هي: الصف والجنس والعرق والعمر. تأكد الباحث من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي، وأيضاً قام بالتأكد من صدق المحتوى والصدق التمييزي وصدق التنبؤ، وبهذا أصبح المقياس جاهزاً للاستخدام.

وأجرى سالم (2001) دراسة بعنوان "الخصائص النفسية والمهنية والاجتماعية لمعلم الغد". وقد هدفت إلى تحديد واستعراض الخصائص النفسية والسلوكية والمهمات الاجتماعية والقدرات للمعلم الناجح ، كما هدفت إلى استعراض وتحليل مختلف العناصر الثقافية والاجتماعية والمهنية والنفسية في بيئة عمل ونشاط معلم الغد وخاصة في الظروف الراهنة التي ترافق تطور العملية التعليمية والتربوية في القرن الواحد والعشرين.

طور الباحث لأغراض دراسته استبانتين: إحداهما لطلبة المستوى الرابع في كلية التربية في جامعة عدن والثانية لطلبة المستوى الثالث جغرافيا في كلية التربية في جامعة عدن. اشتملت كل استبانة منها على (40) فقرة تتعلق بالخصائص النفسية والمهنية والاجتماعية لمعلم الغد ، وزعتا على عينة الدراسة المكونة من (120) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة عدن.

أجمع الطلبة على الخصائص والصفات التي ينبغي أن يتميز بها المعلم المحترف، ومنها ما يتعلق بعلاقته مع الطلبة والتي تتمثل في مساعدة التلاميذ خارج الفصل والتعاون معهم ، وفهمهم وفهم نفسياتهم والقدرة على الاستماع إلى آرائهم،

وعـدم السـخرية بأخطائهم وعدم تحقيرهم، ومعرفة الفروق بينهم، وإدراك ضعفهم والعطف عليهم، وفهم مشاكلهم وظروفهم المنزلية والإلمام بنموهم وتطورهم النفسي.

باسـتعراض الدراسـات السابقة التي تمكن الباحث من مراجعتها تبين أنها ذات صـلة وثـيقة بالدراسـة الحالية من حيث تناولها العلاقات التفاعلية بين المعلم والطلاب ما عدا دراسة بيانتا (Pianta, 2001) تناولت بناء مقياس لقياس نوعية تلك العلاقات.

وقد أفاد الباحث من تلك الدراسات في حصر العلاقات التفاعلية بين المعلم والطلاب، وهو ما مكنه من تطوير أداة دراسته لتقويم العلاقة بين المعلم والطلاب في الصفوف الثلاثة الأولى موضوع الدراسة.

كمـا تبيـن مـن استعراض الدراسـات السابقة أنه لا توجد دراسة تتناول العلاقـة بيـن المعلم والطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى، لذا جاءت الدراسـة لبناء مقياس لتقييم العلاقة بين المعلم وطلبة الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

1.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الدراسية الأساسية الثلاث الأولى وطلبة هذه الصفوف الملتحقين في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة خلال العام الدراسي 2004/2003. بلغ حجم المجتمع (6242) فرداً، بواقع (3253) طالباً و(2989) طالبة، موزعين على (60) مدرسة، يقوم على تعليمهم (268) معلمة موزعين كما في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والصف وعدد المعلمات

الصف الدراسي	عدد الطلبة			عدد المعلمات
	الذكور	الإناث	المجموع	
الأول	1024	928	1952	93
الثاني	1164	996	2160	86
الثالث	1065	1065	2130	89
المجموع	3253	2989	6242	268

ولأغراض هذه الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية طبقية موزعة على الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في عدد من المدارس بواقع (59) معلمة تدرس (1586) طالبا من كلا الجنسين بنسبة (25.41%) من كامل أفراد المجتمع كما في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والصف

		الجنس		المجموع	عدد المعلمات
		ذكور	إناث		
الصف	الأول	266	216	482	20
	الثاني	321	233	554	19
	الثالث	302	248	550	20
المجموع		889	697	1586	59

2.3 خطوات تطوير مقياس علاقة المعلم بطلبته

تم إعداد وتطوير مقياس يقيس طبيعة العلاقة القائمة بين المعلمين والطلاب في الصفوف الأساسية الأولى، وقد تم الاطلاع والاستفادة مما هو منشور عالمياً وإقليمياً، وخاصة دراسة بيانتا (Pianta, 2001) التي هدفت إلى قياس العلاقة السائدة بين المعلمين وطلبتهم ويتألف من 28 فقرة تتوزع على ثلاثة مكونات هي الصراع Conflict والاعتمادية Dependency والتقاربية Closeness.

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على مقياس بيانتا وترجمة بعض فقراته وكذلك تأليف فقرات أخرى تغطي الأبعاد الثلاثة وتتناسب مع ثقافة المعلم والطالب. وقد تم تعريف أبعاد المقياس إجرائيا على النحو التالي:

بُعد الصراع: بُعد يقيس درجة العلاقة السلبية بين المعلم والطالب. والدرجات العالية على هذا البعد من المقياس تدل على أن المعلم في صراع مع الطالب، وأن مشاعره نحو الطالب تتصف بالغضب، نتيجة لذلك يشعر المعلم بأنه مستنزف عاطفياً وأنه معلم غير فعَّال.

بُعد التقاربية: بُعد يقيس الدرجة التي من خلالها يجرب المعلم الدفء والحميمية، والاتصال المفتوح مع الطالب. والدرجات العالية على هذا البعد من المقياس تدل على اتصاف العلاقة بالدفء، بحيث يشعر المعلم بأنه فعَّال وناجح؛ لأن الطالب يشعر بأن المعلم يشكل مصدراً للدعم. وكذلك تعكس درجات التقاربية العالية شعوراً كبيراً من قِبل المعلم بأن الطالب متفاعل بحيث يستخدم الطالب المعلم كمصدر.

بُعد الاعتمادية: بُعد يقيس الدرجة التي من خلالها يمكن للمعلم أن يدرك مدى اعتماد الطالب عليه. والدرجات العالية على هذا البعد من المقياس توحي بأن الطالب يتأثر بقوة لابتعاده عن المعلم، ويطلب المساعدة عندما لا يكون بحاجة لها. ونتيجة لذلك يصبح المعلم مهتماً بإتكالية الطالب الكبيرة.

بذلك تم تطوير مقياس يتألف من 30 عبارة تتوزع على أبعاد بيانتا الثلاثة (الصراع والتقاربية والاعتمادية). بحيث تألف بُعد الصراع من 11 عبارة، وبُعد التقاربية من 12 عبارة، وتألف بُعد الاعتمادية من 7 عبارات.

جرى عرض المقياس بفقراته وأبعاده على هيئة محكمين من المختصين في علم النفس والقياس للوقوف على مستوى مقروئية العبارات ووضوح صياغتها، ومدى ملاءمتها لثقافة المعلم الأردني، ومدى مناسبة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه.

تبع ذلك إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون وإخراج المقياس بشكله النهائي كما ظهر في الملحق (أ). كما تم صياغة دليل استخدام المقياس وكيفية احتساب الدرجة على كل بعد وعلى المقياس ككل.

تم الاجتماع مع المعلمات المعنيات في عينة الدراسة، وتم توضيح المقياس والهدف منه وتوضيح فقراته أيضاً، وأنه على كل معلمة رصد ما يحدث من الطالب اتجاهها على ورقة لكل طالب على حدة لمدة شهر تقريباً ثم الاستجابة على فقرات المقياس بعد أن صار عند المعلمة تصور عن علاقتها بكل طالب أو طالبة من طلبتها.

وللاستجابة على هذا المقياس تقوم المعلمة بتعبئة الجزء الأول من المقياس أي ما يخص الاسم والجنس والصف، ثم بعد ذلك تقوم المعلمة بالاستجابة عن فقرات المقياس وذلك بوضع (×) في المكان المناسب أمام كل فقرة، بحيث أن هذه الاستجابة تعبر عن درجة تحقق هذه الفقرة في العلاقة بين هذه المعلمة والطالبة المعنية أو الطالب المعني.

3.3 الدرجة الكلية على المقياس

الدرجة الكلية على المقياس تقيس نظرة المعلمة الكلية لعلاقته بالطالب والدرجة العالية على المقياس تدل على أن نوعية العلاقة بين المعلمة والطالب جيدة ويتم حساب الدرجة الكلية للطالب على مقياس العلاقة بين الطالب والمعلم المطور في هذه الدراسة باتباع الخطوات التالية:

1. العمل على عكس علامات العبارتين رقم (4) و(19) في المقياس. أي يتم استبدال العلامة (5) والعلامة (4) بالعلامة (1) و (2) على الترتيب والعكس أيضا. أي يتم استبدال العلامة (1) والعلامة (2) بالعلامة (5) والعلامة (4) على الترتيب.

2. إيجاد مجموع الدرجات على بعد التقاربية والمكون من (12) فقرة.
3. إيجاد مجموع الدرجات على بعد الاعتمادية والمكون من (7) فقرات.
4. إيجاد مجموع الدرجات على بعد الصراع وهو (11) فقرة.

ولغايات حساب الدرجة الكلية يتم ما يلي:

أ. يـتم احتساب الدرجة على بعد التقاربية بإيجاد مجموع الدرجات التي سجلت على هذا البعد.

ب.يتم إيجاد حاصل طرح المجموع الناتج في الخطوة رقم (3) من (42).والعدد 42 جـاء مـن حساب أعلى درجة على هذا البعد وهي 5×7 = 35 وأدنى درجة علـى هـذا البعد هي 1× 7 = 7 ، ثم جمع هذين العددين 35+7 = 42 ، وسبب الطرح هو أن هذا البعد يعتبر سلبياً.

ج.يتم إيجاد ناتج طرح المجموع الناتج في الخطوة رقم (4) من (66). والعدد 66 جاء من حساب أعلى درجة على هذا البعد وهي 5×11 = 55 وأدنى درجة على هـذا الـبعد هـي1 ×11 = 11 ، ثم جمع هذين العددين 11+55 = 66 ، وسبب الطرح هو أن هذا البعد يعتبر سلبياً.

5. يتم احتساب الدرجة الكلية على المقياس بإيجاد المجموع الكلي للدرجات كما ورد في الخطوات (أ، ب، ج) أو كما في المعادلة التالية:

الدرجـة الكلية= (66- مجموع درجات بعد الصراع كما ورد في الخطوة رقـم 4) + (مجموع درجات بعد التقاربية كما ورد في الخطوة رقم 2) +(42- مجموع درجات بعد الاعتمادية كما ورد في الخطوة 3).

6. لتفسير درجة الطالب المعيارية على المقياس ككل أو على كل بعد من أبعاده يـتم الرجوع إلى الملحق المناسب من (ب) إلى (و). فيكون بمقدور الفرد أن يعرف المئين المقابل للدرجة الخام.

4.3 ثبات المقياس

يعرف ثبات المقياس بمدى تأثر الدرجات على ذلك المقياس بأي من مصادر الخطـأ (AERA, APA, & NCME, 1999). وفي هذه الدراسة، تم تقييم درجة ثبات مقـياس تقييم العلاقة بين المعلم والطالب من خلال مؤشري الاستقرار Stability أو

ما يعرف بثبات الاختبار وإعادة الاختبار، والاتساق الداخلي Internal Consistency . وقد تم استعراض هذين المؤشرين كما في الآتي:

أ. **الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (معامل الاستقرار)**: للوقوف على درجة ثبات الاستقرار للمقياس المطور في هذه الدراسة، تم الطلب من (20) معلمة من خارج عينة الدراسة بالإجابة عن فقرات المقياس والتي تصف علاقتها مع (3) أطفال من كل صف دراسي، حيث أصبح عدد الطلبة (60) موزعين حسب النسب:

(30.4%) من الصف الأول (34.9%) من الصف الثاني (34.7%) من الصف الثالث وبعد فاصل زمني مقداره (21 يوم)، تم تطبيق المقياس ثانية على المجموعة نفسها، وتم حساب معامل الارتباط بين مجموعتي الدرجات في التطبيقين، والذي بلغ (0.67). وهذا معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا مؤشر لثبات الاستقرار للمقياس ككل.

ب. **الثبات بطريقة الاتساق الداخلي**:تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لتقدير قيمة ألفا لجميع أفراد عينة الدراسة وذلك للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده. حيث وجد أن قيمة ألفا للمقياس ككل كانت (0.79) وكانت معاملات الثبات لأبعاد المقياس هي (0.67) لبعد الصراع و (0.82) لبعد التقاربية و(0.74) لبعد الاعتمادية.

ولتقدير المدى الذي تقع فيه الدرجة الحقيقية (True score) للاستجابة على المقياس بفترة ثقة (95 %)، تم تقدير الخطأ المعياري للقياس standard error of measurement ككل ولكل بعد من أبعاده أيضا كما ظهرت في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري للمقياس ولأبعاده

	عدد الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	فترات الثقة (95%) الحد الأعلى	الحد الأدنى
الصراع	11	29.3953	6.6537	3.822	36.8863	21.8743
التقاربية	12	43.2932	7.9364	3.367	49.8932	36.693
الاعتمادية	7	15.6885	5.2901	2.697	20.9745	10.4025
المقياس ككل	30	106.2093	12.2444	5.611	117.2073	95.2113

يلاحـــظ من البيانات الواردة في هذا الجدول أن الخطأ المعياري كان لبعد التقاربية الـــذي يـــتكون من 12 فقرة يبلغ (3.367)، وكان لبعد الاعتمادية الذي يتكون من 7 فقـــرات يـــبلغ (2.697)، وكان لبعد الصراع الذي يتكون من 11 فقرة يبلغ (3.822) وبلغ للمقياس ككل (5.611).

5.3 صدق المقياس

يعـــرف صدق المقياس بمدى قدرة المقياس على أن يقيس ما بني من أجله (AERA, APA, & NCME, 1999). ويمكـــن تدعيم صدق المقياس من خلال علاقة المقـــياس مع مقاييس أخرى تقيس سمات مشابهة (الصدق التزامني). علاوة على أن الصـــدق هـــو إجـــراء مستمر يساعد في تحسين استخدام المقياس على مدى زمني أوسع. وتم إجراء صدق المقياس من خلال الطريقتين التاليتين:

أ. **الصدق العاملي Factorial Validity**: تم إجراء التحليل العاملي على بيانات العيـــنة وعن طريق تقييم الارتباطات الداخلية لفقرات المقياس، وعليه أشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن هناك ثلاثة أبعاد لهذا المقياس، حيث يفسر العامل الأول ما نسبته (18.220%) من التباين الكلي للمقياس، ويفسر العامل الثاني ما نســبته (11.0870%) من التباين الكلي للمقياس، ويفسر العامل الثالث ما نسبته (10.278%) مـــن التبايـــن الكلي للمقياس وقد كانت نسبة التباين المفسر الكلي (39.585%)، والعوامـــل الـــثلاثة هـــي: التقاربـــية(Closeness) والاعتمادية (Dependency) والصراع (Conflict).

وقــد ظهر في التحليل العاملي أن الفقرات (1، 3، 5، 6، 7، 8، 12، 15، 19، 21، 27، 28)تتحمل في العامل الأول (التقاربية)، والفقرات (13، 16، 17، 25، 26، 29، 30) تتحمل في العامل الثاني (الاعتمادية) والفقرات (2، 4، 9، 10، 11، 14، 18، 20، 22، 23، 24) تتحمل في العامل الثالث (الصراع). ويوضح ذلك الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4)

معاملات تشبع فقرات المقياس على العوامل الثلاثة للمقياس

الفقرات	التقاربية	الاعتمادية	الصراع
1	0.649		
2			0.578
3	0.651		
4			-0.317
5	0.735		
6	0.537		
7	0.660		
8	0.471		
9			0.435
10			0.448
11			0.506
12	0.712		
13		0.526	
14			0.414
15	0.739		
16		0.442	
17		0.564	
18			0.608
19	-0.589		
20			0.659
21	0.453		
22			0.376
23			0.491
24			0.555
25		0.638	
26		0.582	
27	0.767		
28	0.678		
29		0.714	
30		0.618	
الجذر الكامن	5.406	3.326	3.083

أمــا الارتــباطات بين الدرجات على الأبعاد الثلاثة والدرجة على المقياس ككــل فقــد ظهرت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (5). ويلاحظ من البيانات

الواردة في الجدول أن جميع معاملات الارتباط كانت صغيرة. وكان ذلك على عينة الدراسة جميعها والبالغ عددها (1586) طالباً وطالبة.

جدول رقم (5)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية عليه لكامل العينة

	التقاربية	الاعتمادية	الصراع	المقياس ككل
التقاربية	1.00	0.228	-0.029	0.566
الاعتمادية		1.00	0.436	-0.522
الصراع			1.00	-0.751
المقياس ككل				1.00

أمـــا الارتـــباطات بين الأبعاد الثلاثة المكونة للمقياس والمقياس ككل، فقد تم عرضـــها كمـــا فـــي الجداول (8) و (9) و (10) حسب كل صف دراسي (الأول) و (الثانـــي) و (الثالـــث) على الترتيب. ويلاحظ من الجدول رقم (6) أن جميع معاملات الارتباط كانت صغيرة ومنها سالبة .

الجدول رقم (6)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية عليه للصف الأول الأساسي

	التقاربية	الاعتمادية	الصراع	المقياس ككل
التقاربية	1.00	0.090	-0.223	0.668
الاعتمادية		1.00	0.475	-0.566
الصراع			1.00	-0.803
المقياس ككل				1.00

أمـــا الارتـــباطات بين الأبعاد الثلاثة والمقياس ككل للصف الثاني فقد ظهرت النـــتائج كمـــا هـــي مبينة في الجدول رقم (7)، وذلك على جميع عينة الصف الثاني الأساسي والبالغ حجمها (554) طالباً وطالبة. ويلاحظ من الجدول أن جميع معاملات الارتباط كانت صغيرة وبعضها سالبة.

الجدول رقم (7)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية عليه للصف الثاني الأساسي

	التقاربية	الاعتمادية	الصراع	المقياس ككل
التقاربية	1.00	0.336	0.160	0.463
الاعتمادية		1.00	0.577	-0.550
الصراع			1.00	-0.729
المقياس ككل				1.00

وكانـــت الارتــباطات بين الأبعاد الثلاثة للمقياس والمقياس ككل لعينة الصف الثالــث الأساســي والــبالغ حجمهــا (550) طالباً وطالبة، فقد كانت جميع معاملات الارتباط صغيرة وبعضها سالبة، ويلاحظ ذلك في الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية عليه للصف الثالث الأساسي

	التقاربية	الاعتمادية	الصراع	المقياس ككل
التقاربية	1.00	0.262	-0.021	0.559
الاعتمادية		1.00	0.264	-0.451
الصراع			1.00	-0.713
المقياس ككل				1.00

مــن ناحــية أخرى، تم تقييم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للأداء على المقياس لجميع أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمها (1586). وأشارت النتائج إلى أن جميع الفقرات كانت ترتبط ارتباطاً ذا دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للمقياس، على مستوى الدلالة (0.05) كما ظهر في الجدول رقم (9).

الجدول رقم (9)

معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائي
1	0.492**	0.000
2	-0.511**	0.000
3	0.331**	0.000
4	0.068**	0.004
5	0.513**	0.000
6	0.216**	0.000
7	0.448**	0.000
8	0.243**	0.000
9	-0.280**	0.000
10	-0.364**	0.000
11	-0.397**	0.000
12	0.447**	0.000
13	-0.450**	0.002
14	-0.442**	0.000
15	0.497**	0.000
16	-0.549**	0.000
17	-0.152**	0.000
18	-0.463**	0.000
19	-0.364**	0.000
20	-0.452**	0.000
21	0.205**	0.000
22	-0.295**	0.000
23	-0.293**	0.000
24	-0.520**	0.000
25	-0.361**	0.000
26	-0.391**	0.000
27	0.463**	0.000
28	0.434**	0.000
29	-0.256**	0.000
30	-0.180**	0.000

** القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بذيل واحد

ب. **الصـــدق المرتـــبط بمحـــك** (Criterion-Related Validity): ويتم تقييمه من خـــلال دراســـة مـــدى الارتباط بين الاستجابة على المقياس والاستجابة على محكات أخرى. لقد تم تطبيق مقياس اختبار الشخصية للأطفال والذي أعده هنا (1986) والـــذي يتكون من قسمين: التوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، و

تم تطبيق الجزء الثاني من القسم الثاني والذي يتكون من (8) فقرات على عينة بلغـــت(40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة وبنسبة (25 %) من الصف الأول و(35 %) من الصف الثاني و(40 %) من الصف الثالث. وجرى حساب معـــاملات الارتـــباط بين الدرجات على اختبار الشخصية للأطفال والدرجات الكلـــية على المقياس لنفس العينة. حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الأداء على المقياسين(0.85) وكان ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

6.3 المعالجات الإحصائية

تـــم استخدام عدد من المعالجات الإحصـــائية للإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

1. تـــم إجـــراء التحليل العاملي للمقياس للتحقق من أن المقياس يتكون من ثلاثة أبعـــاد وتبعه إجراء تدوير فاريماكس (Varimax) لفحص تشبع الفقرات على أبعاد المقياس.
2. للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2 x3 Two-Way ANOVA).
3. للإجابـــة عـــن الســـؤال الثالث، تم تحويل الدرجات الخام على المقياس ككل وأبعـــاده بإيجـــاد الدرجات المئينية المقابلة للدرجات الخام على المقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاده.

الفصل الرابع

عرض النتائج

بعــد تطبــيق المقياس المكون من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد على عيــنة عشــوائية طبقــية مكونــة مــن (1586) طالباً وطالبة. وبعد جمع البيانات واستخراج الدرجات الخام لكل مفحوص على المقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاده الثلاث، تم تحليل البيانات، وخرجت الدراسة بالنتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة الثلاثة.

السؤال الأول: كان السؤال الأول" هل علاقة المعلم بطلبته سمة أحادية البعد أم أنها مــتعددة الأبعــاد؟ "، وللإجابة عنه تم إجراء التحليل العاملي لدرجات المقياس على جميع عينة الدراسة والتي حجمها (1586). وقد بينت النتائج أن علاقة المعلم بطلبته هي ســمة متعددة الأبعاد هي: التقاربية (Closeness) والاعتمادية (Dependency) والصــراع (Conflict). فهي ليست أحادية البعد. وقد تم توضيح ذلك من خلال إجراء التحليل العاملي الذي تم عرض نتائجه في الجدول رقم (4) الوارد في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

الســؤال الثاني: كان السؤال الثاني:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علاقة المعلم بطلبته تعزى إلى جنس الطالب (ذكر، أنثى) وصفه الدراسي؟ " وللإجابة عنه تــم إجراء تحليل التباين الثنائي x3 Two-Way ANOVA2، على اعتبار أن الجنس والمستوى الصفي متغيرين مستقلين والدرجة على مقياس العلاقة بين المعلم والطالب المطــور فــي هذه الدراسة متغيرا تابعا. وقد تم إجراء هذا التحليل لمعرفة أنه هل هــناك أثــر لكــل من الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما في علاقة المعلمة بطلبتها. ومن الجدول رقم (10) أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين جنس الطالب وصفه الدراسي في علاقة المعلمة بطلبتها. فقد بلغت قيمة ف (2.846) وهي قيمة غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وحول ما إذا كانت تختلف العلاقة بين المعلم وطلبته باختلاف جنس الطالب (ذكر، أنثى)، أشارت النتائج إلى وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة ف (62.327)، وهي ذات دلالــة إحصــائية عند (α=0.05).

كمــا أشارت النتائج ذاتها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بيــن المعلم وطلبته تعزى إلى اختلاف الصف الدراسي للطالب. حيث بلغت قيمة ف (16.710) وهــي قــيمة ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05). وقد تم عرض النتائج المتعلقة بمجمل السؤال الثاني في الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10)

تحليل التباين الثنائي (3×2) لدرجات المقياس حسب جنس الطالب وصفه الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	الدلالة الإحصائية
جنس الطالب	8795.266	1	8795.266	62.327	0.000
صف الطالب	4716.017	2	2358.009	16.710	0.000
الجنس*الصف	803.266	2	401.633	2.846	0.058
الخطأ	222962.191	1580	141.115		
المجموع	18128382.0	1586			
المجموع المصحح	237632.502	1585			

مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05).

كان الهدف من إجراء تحليل التباين الثنائي هو تحديد المجموعات المعيارية ويوضّح ذلك في الإجابة عن السؤال الثالث.

السـؤال الثالــث: كان السؤال الثالث:" كيف يمكن تفسير درجة الطالب على مقياس العلاقة بين المعلم وطلبته المطور في هذه الدراسة؟" وللإجابة عنه تم اشتقاق معايير تفسـير الدرجــة علي المقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاد المقياس. فقد تم حساب قــيمة المئينات المقابلة لكل علامة فرعية وللعلامة الكلية على المقياس. ولما كانت العلامة الكلية تختلف باختلاف جنس الطالب كما جاء في النتائج الواردة في الجدول رقم (10) تم اشتقاق المئينات Percentiles المقابلة للعلامات الخام على المقياس ككل

وعلى كل بعد على حدة. وهذه المجموعات المعيارية هي الملحق ب يمثل المجموعة المعيارية للذكور، والملحق ج يمثل المجموعة المعيارية للإناث.

كذلـــك تم اشتقاق المئينات المقابلة للعلامات الخام على المقياس ككل وعلى كل بعد من مكونات المقياس، فكان الملحق د لمجموعة الصف الأول، والملحق هـــ لمجموعـــة الصـــف الثانـــي، والملحق و لمجموعة الصف الثالث. وذلك نظرا لأن العلامات تختلف باختلاف مستوى الصف الدراسي للطالب.

الفصل الخامس

الخاتمة والمناقشة والتوصيات

1.5 الخاتمة

هدفــت الدراســة الحالــية إلى تطوير أداة قياس العلاقة السائدة بين الطلبة ومعلميهم في المرحلة الأساسية. وقد جرى تطبيق المقياس على عينة الدراسة والتي تكونــت مــن (1586) طالــب وطالبة من الصفوف الثلاثة الأولى (الأول والثاني والثالــث) مــن مــدارس محافظة الطفيلة. وجرى تحري الخصائص السيكومترية للمقــياس كالصدق والثبات. تم التوصل إلى أن المقياس متعدد الأبعاد وليس أحادي الــبعد. كما جرى استقصاء ما إذا كانت العلاقة بين المعلم وطلبته تختلف باختلاف جــنس الطالب وصفه الدراسي. وتبع ذلك استخراج المعايير لتفسير درجة الطالب علــى مقياس العلاقة بين المعلم والطالب. ثم مناقشة نتائج الدراسة على نحو متسق مع أسئلتها وعلى الترتيب.

2.5 المناقشة

الســؤال الأول: أشــارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن هناك ثلاثة أبعاد يتم قياسها بواسطة المقياس وهي: بعد التقاربية، بعد الصراع، بعد الاعتمادية، وقد تشبعت الفقرات (1، 3، 5، 6، 7، 8، 12، 15، 19، 21، 27 28) على بعد التقاربية، فــي حيــن تشــبعت الفقرات (13، 16، 17، 25، 26، 29 30) على بعد الاعتمادية، وتشــبعت الفقــرات (2، 4، 9، 10، 11، 14، 18، 20، 22 23، 24) على بعد الصراع. وهذه النتيجة توافقت مع نتيجة دراسة بيانتا (Pianta, 2001) والتي كان المقياس فيها يتكون من ثلاثة أبعاد: التقاربية والصراع والاعتمادية.

أمــا بالنسبة لنتائج معامل الصدق المرتبط بالمحك، فقد بلغ معامل الارتباط بيــن درجــات الطلبة على المقياس ودرجات الطلبة على اختبار الشخصية للأطفال (0.85) وهــي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01).وهذه النتيجة اتفقت مع نتيجة دراسة بيانتا (Pianta, 2001)

السؤال الثاني: أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالـــة إحصائية في علاقة المعلم بطلبته تعزى إلى جنس الطالب وصفه الدراسي؟" إلـــى أن الوسط الحسابي لدرجات الطلبة الذكور على المقياس قد بلغ (104.0709)، فيما بلغ للإناث (108.8368). وهنا يظهر الفرق بين متوسطي فئتي الذكور والإناث (4.7659). وقــد تــم استخدام تحليل التباين الثنائي الذي وجد من نتائجه الموضحة سابقاً في الجدول رقم (12) أن هناك فرقاً في علاقة المعلمة بطلبتها الذكور وعلاقة المعلمـــة بطالباتها الإناث عند (ف= 62.327) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05). وهذا إنما يشير إلى أن علاقة المعلمة بطلبتها تتأثر بجنس الطالب.

وهـــذا يـــتفق مـــع نتيجة دراسة بيوريل (Buriel, 1983) والتي أظهرت أن الإنـــاث أكثر احتكاكاً مع المعلمين مقارنة بالأولاد الذكور؛ أي أنه يوجد للجنس أثر فـــي علاقـــة المعلـــم بطلبته. وأيضاً اتفقت هذه النتيجة مع دراسة هاوس وفيليبسن وفينبيـــرغ (Howes, Phillipsen & Feinberg, 2000) والتـــي اســـتنتجت أن علاقة المعلميـــن أكثر انفتاحية واعتمادية مع الإناث مما عليه مع الذكور. وأيضاً اتفقت مع دراسة كسنر (Kesner, 2000) والتي استنتجت أن اختلاف الجنس يؤثر على نوعية العلاقة بين المعلم وطلبته.

مـــن ناحية أخرى، فقد وجد أن الوسط الحسابي لدرجات طلبة الصف الأول علـــى المقياس قد بلغ (108.4689)، فيما بلغ لطلبة الصف الثاني (104.1065)، وبلغ لطلبة الصف الثالث (106.3473). فقد كان أعلاها لطلبة الصف الأول وأدناها لطلبة الصـــف الثاني. وقد وجد من النتائج الموضحة سابقاً في الجدول رقم (12) أن هناك فروقاً في علاقة المعلم وطلبته تعود إلى الصف الدراسي عند (ف= 16.710) وهذه القـــيمة دالـــة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05). وهذا الفرق يعني أن اختلاف الصف الدراسي للطالب يؤثر على نوعية العلاقة بين المعلم وطلبته.

وفـــيما يتعلق بالسؤال الثالث " كيف يمكن تفسير درجة الطالب على مقياس العلاقـــة بين المعلم وطلبته؟" فقد تم اشتقاق المعايير اللازمة لتفسير علامات الطالب

علـــى المقـــياس ككـــل وعلى أبعاده وحسب الجنس والصف الدراسي. وكانت قوائم المعايير تشبه إلى حد كبير ما توصل إليه بياننا في دراسته (Pianta, 2001).

إن مقـــياس العلاقة بين المعلم وطلبته هو مقياس نفسي ثابت وصادق، يتنبأ بمـــدى المخرجات الأكاديمية والاجتماعية في المدرسة، وهو متصل بأنواع التفاعل بين المعلم وطلبته في غرفة الصف، وإن علاقة المعلم بطلبته مهمة للنمو والتعلم في المدرســـة . وهذا المقياس طُوِّر لفهم واكتشاف أثر علاقة المعلم بطلبته على نموهم، وهو يقيس فقط نوعية العلاقة بين المعلم وطلبته ويعطي الباحثين المهتمين معلومات حول الأسلوب الاجتماعي الموجود في غرفة الصف.

3.5 التوصيات

انطلاقـــاً من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وفي ضوء الحاجة الماسة لوجود دراســـات تتعلق ببناء وتطوير أدوات الاختبارات والمقاييس، بات من الضروري اقتراح التوصيات الآتية:

أ) تطبيق المقياس على صفوف المرحلة الأساسية الأخرى وصفوف المرحلة الثانوية والتوســـع باشـــتقاق المعايـــير التفسيرية على مستوى صفوف المرحلة الأساسية جميعها.

ب) تطبـــيق المقـــياس على طلبة المحافظات الأخرى للخروج بمنظومة تربوية تقيس نوعية العلاقة السائدة بين المعلم وطلبته على مستوى الواقع التربوي الأردني.

المراجع

أ- المراجع العربية

ابن جماعة، بدر الدين.(1354هـ). **تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم.** بيروت: دار الكتب العلمية.

البخاري، محمد إسماعيل.(بدون تاريخ). **صحيح البخاري.** جـ1 . دار إحياء الكتب العربية. القاهرة.

الخضراوي، عبدالله إسماعيل.(2003). العلاقة بين الطالب والمعلم.متوفر عبر: www.almualem.net/mage/alagaubd.html بتاريخ 2003/12/10.

سالم، محمد. (2001). الخصائص النفسية والمهنية والاجتماعية لمعلم الغد .**مجلة جامعة عدن للعلوم الاجتماعية والإنسانية**، 4 (7)، 29-45.

الصمادي، محمد .(1997). طبيعة العلاقة التربوية بين العالم والمتعلم عند الغزالي (دراسة مقارنة)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة آل البيت، الأردن.

عليان، سهام. (2003). ضعف التحصيل الدراسي. الأزمة والحل. متوفر عبر: www.islamonline.net/adom/article بتاريخ 2003/12/10

عويدات، عبدالله. (1996). طبيعة التفاعل الصفي بين المعلم وطلبة بعينهم ممن يحمل نحوهم اتجاهات إيجابية أو سلبية، ومدى إدراك الطلبة لهذه الاتجاهات. **مجلة دراسات**،23 (2)، 215-229.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد.(بدون تاريخ). **إحياء علوم الدين.** الجزء الأول. بيروت: دار المعرفة.

القرضاوي، يوسف.(1996). **تيسير فقه السلوك في ضوء القرآن الكريم والسنة في الطريق إلى الله: الحياة الربانية والعلم في الطريق إلى الله.** عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة.(1999). **علم النفس المدرسي.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف.(1989). **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي.** الطبعة الأولى. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كفافـــي، عـــلاء الديـــن؛ والضبيان، صالح ؛ وجمال الدين، هناء ؛ وكفافي، وفاء؛ ومحمد، وائل؛ وهدان، جمال. (2003). **مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم**. الطبعة الأولى. دار الفكر:عمان.

مـــيالاريه، غاســـتون. (2001). **علـــم نفس التربية**. ترجمة فؤاد شاهين. بيروت: عويدات للنشر والطباعة.

نشـــواتي، عبدالمجـــيد. (1985). **علـــم النفس التربوي**.الطبعة الثانية. عمان: دار الفرقان.

وطفـــة، علـــي.(1993).التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعـــة موازنة بين آراء طلاب جامعتي الكويت ودمشق.**المجلة التربوية**،7، (27)، 77-129 .

ب- المراجع الأجنبية

American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME). (1999). **Standards for educational and psychological testing**. Washington, DC: American Psychological Association.

Birch, S. & Ladd, G. (1997). The teacher child relationship and children's early school adjustment. **Journal of School Psychology, 35**, 61-79.

Buriel, R. (1983). Teacher-student interaction and their relationship to student achievement: A comparison of mexican-american and anglo-american children. **Journal of Educational Psychology,75,(6),889-897.**

Hamachek, D. E. (1985). **Psychology in teaching, learning and growth.** (3rd ed), Boston : Allyn and Bacon Inc.

Hamre, B. K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. . **Child Development, 72**, (4), 625-638.

Howes, C. , & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teacher: stability and concordance with parental attachments. **Child Development, 63** (4), 867-878.

Howes, C. , & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. **Child Development, 63,** (4), 859-866.

Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers :Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. **Child Development, 65** (1), 253-273.

Howes, C., Phillipsen, L., Feinberg, E. (2000).The Consistency of perceived teacher-child relationships between Preschool and kindergarten . **Journal of School Psychology , 38** (2), 113-132.

Jones, E. E. (1988). Interpreting interpersonal behavior. The effects of expectencies. **Science Educational,** 234, 41-46.

Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships . **Journal of School Psychology , 28** (2),133-149.

Martin, R. E., Wood, G. F.& Stevens, E.W.(1988). **An introduction to teaching** , Boston: Allyn and Bacon Inc.

Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. **Journal of School Psychology, 38** (5), 423-445.

Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. **Journal of School Psychology, 32**(1), 15-31.

Pianta, R. C. (2001). **Student-Teacher Relationship Scale (STRS)** , Psychological Assessment Resources, Inc: U.S.A.

Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1996). **High risk children in schools: Creating sustaining relationships.** New York: Routledge.

Wentzel, K. (1996). **Effective teachers are like good parents: Understanding motivation and classroom behavior.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Association Research, New York.

ملحق (أ)

مقياس العلاقة بين الطالب والمعلم

الأخـــت المعلمة /الأخ المعلم: يرجى وضع إشارة (x) في المربع الذي يدل على حالة العلاقة السائدة بينك وبين الطالب المذكور اسمه تالياً ..

مع جزيل الشكر والتقدير

اسم المعلم: .... الجنس: ذكر أنثى

اسم الطالب/ الطالبة: .... الصف : الجنس: ذكر أنثى

منذ متى وأنت تدرس هذا الطالب ؟ ....

الرقم	العبارة	دائما 5	أحيانا 4	غير متأكد 3	لا يحدث حقيقة 2	لا يحدث إطلاقا 1
1	تجمعني بالطالب علاقة ودية دافئة .					
2	عادة ما أتصارع أنا وهذا الطالب .					
3	ينشد الطالب الارتياح عندي عندما ينزعج من شيء ما.					
4	لا يــرتاح الطالـــب إلى الاحتكاك الجسدي أو حتى اللمس مني.					
5	يثمن هذا الطالب علاقتي معه.					
6	ينزعج هذا الطالب عندما أصحح له أخطاؤه.					
7	عندما أثني على هذا الطالب ،فإنه يتألق فرحا.					
8	تكون ردة فعل هذا الطالب مؤثرة عندما يفارقني أو يبتعد عني.					
9	يشارك هذا الطالب في المعلومات التي تخصه فقط.					
10	يعتمد هذا الطالب عليّ اعتماداً كاملا.					

ملحق (ب)

جدول تحويل العلامات الخام على المقياس ككل

وعلى كل بعد من أبعاده إلى المئينات (ذكور)

المئين	الدرجة الكلية	الاعتمادية	البعد التقاربية	الصراع	المئين
60					60
59	106	16	44		59
58				31	58
57					57
56					56
55	105		43		55
54					54
53					53
52		15		30	52
51	104				51
50			42		50
49	103				49
48					48
47					47
46	102			29	46
45		14	41		45
44					44
43	101				43
42					42
41			40	28	41
40					40
39	100				39
38					38
37		13	39		37
36	99				36
35				27	35
34					34
33					33
32	98	12			32
31			38	26	31
30					30
29	97				29
28			37		28
27	96			25	27
26					26
25			36		25
24	95	11			24
23					23
22	94				22
21	93		35	24	21
20					20
19	92	10			19
18			34		18
17				23	17
16	91		33		16
15					15

ملحق (ج)

جدول تحويل العلامات الخام على المقياس ككل
وعلى كل بعد من أبعاده إلى المئينات (إناث)

ملحق (ج)

جدول تحويل العلامات الخام على المقياس ككل
وعلى كل بعد من أبعاده إلى المئينات (إناث)

المئين	الدرجة الكلية	الاعتمادية	البعد التقاربية	الصراع	المئين
>99	150-134	35-30	60-57	44-55	>99
99	133	29	56	43-42	99
98	132	28		41	98
97	131-130	27		40	97
96	129				96
95	128	26	55	39	95
94		25			94
93	127	24	54	38	93
92	126	23			92
91	125				91
90		22			90
89	124			37	89
88	123	21			88
87			53	36	87
86	122				86
85					85
84	121		52		84
83		20			83
82	120			35	82
81					81
80	119				80
79			51	34	79
78		19			78
77	118				77
76				33	76
75	117				75
74					74
73	116	18	50		73
72				32	72
71					71
70					70
69	115				69
68			49		68
67				31	67
66	114				66
65		17			65
64					64
63					63
62	113		48		62

المئين	الدرجة الكلية		البعد		المئين
		الاعتمادية	التقاربية	الصراع	
61				30	61
60	112	16			60
59					59
58					58
57	111				57
56			47	29	56
55					55
54	110				54
53					53
52		15			52
51	109				51
50					50
49			46	28	49
48	108				48
47					47
46					46
45	107		45		45
44		14			44
43				27	43
42	106				42
41					41
40			44		40
39	105				39
38					38
37				26	37
36		13			36
35	104		43		35
34				25	34
33					33
32					32
31	103		42		31
30		12			30
29	102				29
28	101		41		28
27				24	27
26					26
25			40		25
24	100				24
23					23
22		11		23	22
21	99				21
20			39		20
19					19
18	98		38	22	18
17		10			17
16	97		37		16
15				21	15

ملحق (د)

جدول تحويل العلامات الخام على المقياس ككل
وعلى كل بعد من أبعاده إلى المئينات (الصف الأول)

المئين	الدرجة الكلية	الاعتمادية	البعد التقاربية	الصراع	المئين
>99	150-134	35-31	60-57	55-45	>99
99	133	30-29	56	44-43	99
98	132-131	28		42	98
97				41	97
96	130-129	27			96
95	128	26		40	95
94		25	55	39	94
93	127	24			93
92	126	23	54	38	92
91					91
90				37	90
89	125	22			89
88					88
87	124	21		36	87
86			53		86
85					85
84	123	20		35	84
83			52		83
82	122				82
81				34	81
80	121	19			80
79					79
78	120				78
77			51	33	77
76					76
75					75
74	119	18	50		74
73					73
72				32	72
71	118		49		71
70					70
69	117				69
68				31	68
67			48		67
66	116	17			66
65					65
64					64
63	115			30	63

المئين	الدرجة الكلية	الاعتمادية	البعد التقاربية	الصراع	المئين
62					62
61	114	16	47		61
60					60
59					59
58	113			29	58
57					57
56	112		46		56
55					55
54				28	54
53	111	15			53
52					52
51			45		51
50	110				50
49	109				49
48				27	48
47	108				47
46			44		46
45	107	14			45
44					44
43	106		43		43
42	105			26	42
41					41
40	104				40
39			42		39
38		13			38
37	103			25	37
36					36
35	102		41		35
34					34
33	101				33
32		12	40		32
31				24	31
30	100				30
29					29
28					28
27	99	11	39		27
26	98				26
25				23	25
24	97		38		24
23		10			23
22	96			22	22
21			37		21
20					20
19	95		36		19
18	94				18
17	93		35	21	17

المئين	الدرجة الكلية	البعد			المئين
		الاعتمادية	التقاربية	الصراع	
16					16
15	92		34		15
14		9			14
13	91				13
12			33	20	12
11	90				11
10	89		32	19	10
9	88				9
8	87	8			8
7			31	18	7
6	86		30		6
5	85		29		5
4	84		28-27	17	4
3	83-82				3
2	81		26-24	16	2
1	79	7	23	15	1
<1	78-30		22-12	14-11	<1

ملحق (هـ)

جدول تحويل العلامات الخام على المقياس ككل
وعلى كل بعد من أبعاده إلى المئينات (الصف الثاني)

ملحق (هـ)

جدول تحويل العلامات الخام على المقياس ككل
وعلى كل بعد من أبعاده إلى المئينات (الصف الثاني)

المئين	الدرجة الكلية	الاعتمادية	البعد التقاربية	الصراع	المئين
>99	150-130	35-29	60-57	55-44	>99
99	129-128	28	56	43	99
98	127	27			98
97	126-124		55	42	97
96	123	26		41	96
95	122	25	54		95
94	121			40	94
93	120	24	53		93
92	119			39	92
91	118	23			91
90			52		90
89	117				89
88		22		38	88
87	116				87
86			51		86
85				37	85
84		21			84
83	115				83
82				36	82
81			50		81
80	114	20			80
79					79
78	113				78
77			49		77
76					76
75	112				75
74		19		35	74
73					73
72	111		48		72
71					71
70				34	70
69	110	18	47		69
68					68
67	109				67
66				33	66
65					65
64			46		64
63	108				63
62		17		32	62
61					61

		البعد			
المئين	الصراع	التقاربية	الاعتمادية	الدرجة الكلية	المئين
60		45		107	60
59					59
58					58
57				106	57
56	31	44	16		56
55					55
54					54
53				105	53
52		43			52
51					51
50	30				50
49		42			49
48				104	48
47					47
46					46
45		41	15		45
44	29			103	44
43					43
42					42
41	28	40		102	41
40					40
39			14	101	39
38					38
37					37
36					36
35		39		100	35
34	27				34
33			13	99	33
32					32
31	26	38			31
30					30
29				98	29
28	25				28
27		37	12	97	27
26					26
25				96	25
24					24
23		36			23
22	24			95	22
21				94	21
20				93	20
19		35			19
18			11	92	18
17	23				17
16				91	16
15		34		90	15
14			10		14

المئين	الصراع	البعد التقاربية	الاعتمادية	الدرجة الكلية	المئين
13	22	33			13
12		32		89	12
11					11
10		31	9	88	10
9	21	30			9
8				87	8
7	20	29			7
6	19	28	8	86	6
5			7	85	5
4		27		84-82	4
3	18	26-25			3
2	17	24-23		81-80	2
1	16	22		79	1
<1	15-11	21-12		78-30	<1

ملحق (و)

جدول تحويل العلامات الخام على المقياس ككل
وعلى كل بعد من أبعاده إلى المئينات (الصف الثالث)

ملحق (و)

جدول تحويل العلامات الخام على المقياس ككل
وعلى كل بعد من أبعاده إلى المئينات (الصف الثالث)

المئين	الدرجة الكلية	البعد الاعتمادية	التقاربية	الصراع	المئين
>99	150-134	35-30	60-57	55-47	>99
99	133	29-28	56	46-45	99
98	132-131	27	55	44	98
97	130-129			43-42	97
96	128-127		54	41	96
95	126				95
94	125	26		40	94
93		25			93
92	124	24	53	39	92
91	123	23			91
90	122			38	90
89	121				89
88	120	22	52	37	88
87	119				87
86		21	51	36	86
85	118				85
84					84
83	117				83
82	116				82
81		20	50	35	81
80					80
79	115			34	79
78	114				78
77					77
76			49		76
75		19			75
74	113			33	74
73					73
72	112				72
71			48		71
70		18		32	70
69					69
68	111				68
67					67
66		17	47		66
65					65
64	110				64
63					63

المئين	الدرجة الكلية	البعد الاعتمادية	التقاربية	الصراع	المئين
62				31	62
61	109	16			61
60					60
59			46		59
58	108				58
57		15			57
56	107		45	30	56
55					55
54					54
53	106				53
52					52
51					51
50				29	50
49		14	44		49
48					48
47	105				47
46					46
45					45
44	104				44
43			43		43
42	103				42
41				28	41
40	102				40
39		13			39
38			42		38
37	101				37
36					36
35				27	35
34					34
33		12	41		33
32	100				32
31					31
30					30
29			40	26	29
28					28
27	99				27
26		11	39		26
25				25	25
24					24
23	98				23
22					22
21			38		21
20				24	20
19	97		37		19
18		10			18
17			36		17
16	96			23	16

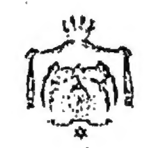
المئين	الدرجة الكلية	الاعتمادية	البعد		المئين
			التقاربية	الصراع	
15	95		35		15
14					14
13	94		34		13
12				22	12
11	93		33		11
10	92	9		21	10
9	91		32		9
8			31	20	8
7	90	8	30		7
6	89		29		6
5	88	7	28	19	5
4	87		27-26	18-17	4
3	86-84		25	16	3
2	83-80		24-23	15	2
1	79		22		1
<1	78-30		21-12	14-11	<1

ملحق (ز)

كتاب موافقة وزارة التربية والتعليم لتطبيق المقياس
في المدارس المعنية

بسم الله الرحمن الرحيم

مديرية التربيــة والتعليم
لمحافظة الطفيلة



الرقم : ط /٧ / ٢٧ /
التاريخ: /١٤٢٥هـ
الموافق: /٢٠٠٤م

مديرو و مديرات المدارس الأساسية
الموضوع / البحث التربوي

٠١٢٢٢٩٧

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

إشارة للاستدعاء المقدم من طالب الماجستير عماد عبد الرحمن السفا سفه ويحتاج بحثه توزيع استبانه في مدارسكم لتخدم رسالته (تقييم العلاقة بين المعلم والطالب في مديرية تربية محافظة الطفيله للصفوف الثلاث الأولى).

أرجو تسهيل مهمته وتقديم المساعدة الممكنة له

واقبلوا الاحترام،،،

مدير التربية والتعليم

نسخة / مدير الشؤون الإدارية والمالية .
نسخة / مسؤولة العلاقات العامة والإعلام .
نسخة / للملف العام .

ف . ج /ع.ب